

FORMAÇÃO INICIAL E REALIDADES ESCOLARES NA ALFABETIZAÇÃO: NARRATIVAS ALFADOCENTES DE PROFESSORAS DA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO

André Luis de Abreu Oliveira ¹

Resumo

Neste trabalho, proponho analisar como nós, professoras alfabetizadoras da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, tecemos nossos saberes profissionais no encontro, muitas vezes tenso, entre a formação inicial que recebemos, as políticas públicas que nos atravessam e as realidades escolares que nos constituem. Defendo as narrativas alfadocentes como uma categoria epistêmica própria do campo da alfabetização e, ao mesmo tempo, como método de pesquisa-formação. Ao narrar, não apenas contamos o que fazemos; produzimos conhecimento sobre o que nos faz professoras. Parto da compreensão de que a alfabetização é direito, mas também é gesto, relação e aposta. Ela não se realiza como simples aplicação de programas ou cumprimento de metas, mas ganha corpo no chão da escola pública, onde convivem avaliações externas, prescrições curriculares e múltiplas formas de responsabilização docente. É nesse território, marcado por urgências e invenções, que nossas práticas se desenham. A pesquisa, de natureza qualitativa e (auto)biográfica, foi construída com cerca de dez professoras da rede pública municipal da Baixada Fluminense. Em rodas de conversa, na leitura de atas escolares, nos diários de campo e de classe, fomos compondo um arquivo vivo de experiências. Cada memória partilhada revelava não apenas dificuldades, mas estratégias, desvios criativos, pequenas insurgências cotidianas que sustentam a alfabetização como compromisso ético. Organizei a análise em eixos interpretativos que evidenciam as tensões entre padronização e autonomia, entre a aceleração dos tempos escolares e os ritmos das crianças, entre a política dos resultados e a defesa da aprendizagem como processo humano. Compreendi que a escola não é cenário de aplicação de políticas, mas lugar de produção de saber. Ao reconhecer as narrativas alfadocentes como fundamento epistemológico, afirmo que a formação docente precisa ser dialógica, situada e contracolonial, capaz de escutar o cotidiano como espaço legítimo de teoria e criação

¹ Doutorando pelo PPGE/UFRJ. Professor da Educação Básica. UFRJ. andreluisdeabreu@gmail.com.

Palavras-chave: Narrativas docentes; Alfabetização; Epistemologias do cotidiano; políticas públicas de educação; contracolonialidade.

Do começo, uma necessidade...

Começar é sempre um gesto de coragem. Este trabalho nasce do desejo de dar corpo e sentido ao cotidiano escolar, enxergando a escola não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como território vivo, onde a experiência se tece e se refaz a cada dia. Entre as paredes marcadas pelas contradições da educação brasileira, no entrelaçamento entre teoria e prática, constrói-se uma epistemologia que pulsa no dia a dia da escola pública, no ritmo da vida e na cadência das práticas das professoras alfabetizadoras da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Aqui, as vozes docentes emergem como fios de uma trama que tece desafios, resistências e possibilidades. A pesquisa mergulha nas narrativas nossas, educadores da Educação Básica, da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, desvelando não apenas nossas artesanias pedagógicas, mas também, os impactos das políticas públicas que moldam, tensionam e, por vezes, desafiam nossas práticas e identidade profissional.

Ao dar lugar a essa escuta sensível, amplia-se o olhar sobre a escola, reconhecendo-a para além de suas funções tradicionais, como um espaço que se reinventa a partir das vozes que nela ressoam. Escutá-las é também alargar o olhar sobre a escola, percebendo-a como *espaçotempo* de criação e resistência. Como lembram Oliveira e Sússekind (2007, p. 48):

Continuamos a estudar pouco ou sob ângulos excessivamente restritos os modos de aprendizagem que geram as leituras que fazemos do mundo à nossa volta e tentando, sem as informações necessárias, entender questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem com a escola.

Ao mergulhar na escola, especialmente nas classes de alfabetização, esta investigação se propõe a compreender como são construídos e caracterizados os saberes e fazeres docentes, a partir do olhar de quem os vivencia, em meio às políticas de formação continuada estabelecidas pelo governo brasileiro. Em diálogo com Kilomba (2019), percebemos que, ao escrever sobre essa luta diária e refletir sobre os signos epistemológicos que orientam os saberes e fazeres docentes, nasce um ato político afirmativo e contracolonial, de forma orgânica.

Para nomear com precisão aquilo que vemos e fazemos, enunciamos, desde já, a definição operacional que orienta todo o estudo. Chamamos de narrativas *alfadocente*²s o acervo de relatos, memoriais, cartas, atas, bilhetes, conversas gravadas e outros registros produzidos por professoras alfabetizadoras que, ao enunciarem a alfabetização como prática político-pedagógica, configuram um saber situado, autoral e contracolonial.

² Amálgama inspirado nos estudos do Cotidiano da professora doutora Nilda Alves (2008), que descreve uma subjetividade docente singular. Essa subjetividade não se dissocia da prática, mas, ao contrário, define o professor alfabetizador como aquele que se dispõe a essa atividade independentemente do ano de escolaridade em que o aluno se encontra, considerando sempre as particularidades de cada sujeito.

Diferenciam-se de narrativas docentes em geral por circunscreverem a alfabetização como eixo estruturante da identidade profissional, do trabalho didático e da autoria docente na educação básica periferizada. No presente estudo, operamos a categoria como lente teórica para ler a alfabetização como disputa de sentidos e, simultaneamente, como categoria analítica para organizar e interpretar o tecido coletivo, fazendo com que a própria materialidade das vozes se converta em fundamento epistemológico.

Referendar para aguçar o olhar sobre nossos caminhos.

Seguir esse itinerário significou mergulhar em memórias (auto)biográficas e coletivas. Entre rodas de conversa, cartas pedagógicas, atas escolares e lembranças pessoais, fomos revisitando os indícios que traçam trajetórias singulares e, ao mesmo tempo, coletivas. As narrativas destas dez professoras, tecidas entre conversas, que se dispõe a entender até o não dito, revelam que, ao partilhar experiências, o que parecia individual mostra-se, na verdade, como um “nós”. Como lembram Cruz e Passeggi (2018, p. 348):

No campo da Educação, a Pesquisa (Auto)biográfica vem ampliando e produzindo conhecimentos sobre a pessoa em processo de formação, as relações com os espaços e tempos de aprendizagem e a subjetividade inerente ao pertencer e biografar a própria vida [...] o método biográfico surge como uma aposta científica que permite ao pesquisador compreender os processos formativos a partir da perspectiva do sujeito em formação, ou seja, um sujeito protagonista de sua própria história.

Dessa forma, lhes convidamos a adentrar em um universo narrativo, denominado de narrativas *alfadocentes*, entrelaçado a tantas outras histórias que alimentam este texto. Este trabalho concretiza registros que sustentam um “nós compartilhado” (Baroni; Santos, 2023, p. 49), onde diferenças não são problema, mas poesia. Destacando o desafio que se instala quando direitos e oportunidades são negados.

Pesquisadores professores que somos, reconhecemos, porém, que narrar não é simples. Como lembra Felisberto (2020, p. 165), não é fácil romper com as estruturas acadêmicas internalizadas:

Não é fácil se libertar das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para 'regras' que, no momento da produção de um texto, se traduzem, muitas vezes, em uma preocupação maior com a forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear e, em alguns momentos, engessa a minha capacidade criativa.

Este potente recurso de pesquisa e formação, ancorado nos cotidianos escolares, reflete sobre a prática profissional docente, consolidando-se como um método de criação do conhecimento e reflexão sobre o fazer pedagógico. Como apontam Baroni e Guilhermina (2023) um *pensarsentir* a partir de uma epistemologia do cotidiano em diálogo com as diferenças; assim, damos voz aos nossos cantos, que, na perspectiva de Larrosa (2014, p. 10), tensionam as imposições ditatoriais:

Cantos de protestos, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. E às

vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores desses que vão sempre mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde.

Este trecho evidencia e fortalece, portanto, nosso pensar que a dimensão estética da narrativa não compete com a análise: antes, funda um regime de visibilidade para experiências historicamente subalternizadas, permitindo que a voz docente se inscreva como crítica e criação.

Inspirados nas ações dos praticantes-pensantes (Oliveira, 2012), compreendemos como a alfabetização e, conseqüentemente, a educação formal transformam vidas. Neste trabalho, constituímos um "nós compartilhado", um movimento descrito por Baroni e Santos (2023, p. 49):

Quando apresentamos nossas narrativas, apresentamo-nos de maneira coletiva, atravessadas por uma trajetória que é singular, mas ao mesmo tempo plural por sua construção de natureza social. E esse limbo nos alimenta, nos inquieta. Conviver com as diferenças, para nós, não é um problema. É poético. O problema se dá quando há negação de direitos e de oportunidades, justificadas pelas diferenças.

A leitura das diferenças culturais que constituem esse "nós compartilhado" também se articula às relações de poder e ao processo de enunciação cultural, o que remete a uma ideia de diferença que impossibilita a plena realização das tentativas de contenção e enquadramento (Oliveira; Pereira, 2015, p. 02).

Conversamos sem medo de desvios ou atalhos, despindo memórias e (re)conhecendo- nos. Pesquisar o cotidiano escolar por meio da conversação não é apenas uma questão ético- metodológica; é um processo vivo, fluido, como sugere Larrosa (2003, p. 212):

Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e ao entrar nela, pode-se ir aonde não se havia previsto... e é essa a maravilha da conversa... que nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo...

O trecho ilumina a própria lógica deste estudo: a conversação como método inventivo, no qual a validação do conhecimento se dá pela reciprocidade, pela devolutiva e pela sustentação das tensões que constituem o ato educativo. Trocar palavras aqui é portanto, um ato horizontal, que evoca uma ação rizomática. Criando, refletindo, pesquisando e escrevendo, nós, professores alfabetizadores, afirmamos nossa experiência para além do que nos é imposto.

Assim, ao falar sobre mim, e, portanto, sobre nós, volto a 1998, quando, no curso Normal, li a denúncia de Libâneo, em Didática (1990), sobre a necessidade de derrotar o fracasso escolar. Essa leitura despertou um profundo incômodo e uma série de questionamentos: quem determina esse fracasso? Ele de fato existe? Como a escola vive, reflete e responde a essa questão?

Meu "eu alfadocente" se engajou nessa batalha para que, hoje, meu "eu pesquisador" possa revisitar essa inquietação. Entre reflexões e revisões, percebo que a pesquisa não é apenas um exercício acadêmico, mas um movimento constante de transformação. O olhar que antes se fixava em certezas agora se abre para a fluidez do questionamento, permitindo que a experiência e a prática ressignifiquem

conceitos e caminhos. Nesse processo, sigo a reflexão de Alves (2008, p. 01):

Precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconcertados, abandonar ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes, e assim deve ser, em especial nessas pesquisas.

Esta compreensão reafirma que pesquisar é também um ato de desapego e reconstrução. As certezas que hoje sustentamos podem se tornar insuficientes amanhã, pois a vida e o cotidiano escolar impõem desafios que nos fazem repensar, reescrever e, sobretudo, nos (re)descobrir no percurso.

Talvez por isso, pensamos esse trabalho de forma que essa lógica de conversação viva, memória e prática se entrecruzam, atualizando reflexões como a de Libâneo (1990), que denunciava a necessidade de derrotar o chamado fracasso escolar. Revisitar esse incômodo, hoje, é recusar a ideia de fracasso e reafirmar a nossa luta enquanto professores alfabetizadores, ou na forma rizomática: *alfadocentes*, que inventam caminhos de dignidade mesmo em contextos adversos.

(Re)visitando memórias. criando um percurso metodológico?

Inspirados pelo projeto intelectual de Carolina Maria de Jesus, trazemos nossas narrativas como gesto de reinvenção e luta por uma escola que seja de cada criança e para cada criança. Parafraseio sua missão de poeta em defesa do povo brasileiro: “Aqui na favela quase todos lutam para viver. Mas quem manifesta o que sofre sou eu. E faço isto em prol dos outros” (Jesus, 2018, p. 37).

Esse movimento de narrar não se limita a registrar um percurso pessoal, mas sim a entretecer uma polifonia de vozes que nos atravessam. Professores, estudantes, mães, avós, merendeiras, porteiros, diretores, formadores, todos compondo a memória viva de um magistério que insiste em existir. Permita assim, que enveredemos por uma história nossa, que escrita em primeira pessoa, perpassa tantas outras, que se confundem e se fundamentam.

No início, fui um alfabetizador inexperiente, atravessado por tropeços, suor e esperanças. Lembro-me bem da chegada, em 2002, uma das ladeiras de Campos Elíseos, Duque de Caxias, Rio de Janeiro: um prédio que parecia mais uma fábrica abandonada do que uma escola, salas sem janelas, corredores sufocados.

O calor, a exaustão, a ansiedade de um salário de novecentos e trinta e seis reais que martelava na cabeça como canto de sereia. Entre ônibus e kombis, a promessa de um magistério público e estável parecia redenção. Mas logo o choque: “Terceiro ano! Ninguém sabe nada, mas a sala é grande”, decretou a diretora, conhecida pelo tilintar de seus saltos e pela coleção de perucas coloridas.

Em contraste, encontrei afetos que salvaram. Deise Guilhermina, professora negra e sorridente, que me acolheu com firmeza: “Aqui não é bonito, mas é tranquilo. Nossas crianças só precisam de atenção.”

Entre a imposição e o afeto, iniciei a travessia. A diretora implacável me ordenou: “Vai fazer

um curso. Fora do horário. Disseram na Secretaria que pode ajudar a alfabetizar essas crianças, embora eu duvide que você consiga.” Aceitei e, mais uma vez, voltei a ser aluno. O prédio do curso era cercado de lama e por isso chamado de pântano. Mas foi ali que encontrei outros de mim, professores que também se viam como aprendizes, buscando caminhos para ensinar a ler e escrever. Do pântano, florescemos!

Assim conheci o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), um curso de aprofundamento em serviço que prometia desenvolver competências profissionais necessárias a quem alfabetiza. O PROFA apostava numa perspectiva sociointeracionista, valorizando textos, resolução de problemas, materiais escritos e videográficos, tudo inspirado em Piaget e na psicogênese de Emília Ferreira.

Foi nesse espaço que ouvi e guardei a voz da professora Juvaneide Rebolo Barbosa, formadora e referência em nossa rede municipal, que testemunhou: “Era um universo controverso. As pessoas não acreditavam naquilo que vínhamos dizendo, ao mesmo tempo, não sabiam mais o que fazer com o grande número de alunos não alfabetizados. Era um caos e nós fincamos os pés enquanto possibilidade. Não tentávamos dizer que éramos melhores, apenas dizíamos, e eu particularmente continuo dizendo até hoje, que o professor tem consciência do que fazer, quando se volta para seu aluno. Era uma revolução da entrada nos textos na escola contra a tão solidificada silabação. Tem uma história engraçada de uma professora que veio me perguntar o que ela deveria fazer, pois seu aluno perguntou-lhe: tia, B com A faz o que tia? Ela não sabia o que responder, pois não queria ser vista como professora tradicional que trabalhava com silabação. eu falei com ela: minha filha você diz: BA. Era um tempo de muita incerteza e de muita informação errada, de uma série de mitos e lendas que rondavam a perspectiva sociointeracionista e todo problema era, portanto, colocado nesse balaio. toda responsabilidade era da professora. Ou ela não sabia como alfabetizar, ou sabia como alfabetizar mal dentro da proposta. Alunos agitado? culpa da professora, ou não sabe trabalhar, ou trabalha com essa nossa proposta onde o aluno faz tudo de qualquer jeito. Tudo o que ali fizemos deixou uma marca na rede, gostando ou não, fizemos uma revolução, primeira silenciosa, depois em guerra. Mas deixamos nossa marca.”

Essa memória do PROFA marcou um abrigo em minha trajetória. Ao mesmo tempo em que as estruturas da escola me lembravam uma fábrica abandonada, foi entre aquelas formações, cartas e conselhos de classe que amadureci meu fazer alfabetizador. Ao lado de colegas como Kátia e Eliane, escrevemos histórias que revelavam mais do que relatórios de desenvolvimento descritivo: eram documentos vivos de luta e resistência, registros de incômodo diante de políticas que nos viam apenas como executores de metodologias prontas.

Vieram depois outras ondas. Em 2006, o Pró-Letramento: mochila, oito livros, 120 horas de curso, encontros semipresenciais. Na teoria, o objetivo era oferecer suporte à prática pedagógica e construir uma cultura de formação continuada.

Na prática, o peso recaía sobre nós. Eliane registrou em ata o cansaço de quem precisava

redigir relatórios sem tempo, sem apoio, sem que ninguém da Secretaria se dispusesse a assumir nossas turmas. Kátia, alfabetizadora com quem dividi as trincheiras nestes dois períodos formativos (entre 2002 e 2009), lembrava que nossas práticas já existiam, mas eram ignoradas por políticas que preferiam responsabilizar professores a enfrentar a complexidade da alfabetização.

Em 2012, o PNAIC chegou como Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Mas para muitas, como Paulucio, ele soou como imposição e culpabilização: “Como assim assinar um pacto? Isso eu faço com meu marido. Se não der certo do jeito deles, a culpa é minha? Eu tenho que devolver o dinheiro? Trabalhar mais de graça? Não assino mesmo, sou estatutária. Quero ver quem vai me obrigar.” O pacto parecia mais contrato de submissão do que um convite à coautoria.

O tempo passa, o cenário segue para o ano de 2017 com a promulgação da Base Nacional Curricular Comum, anunciada como base construída com ampla consulta, tornou-se um texto que não dialogava nem com a produção acadêmica da área nem com a docência no chão da escola. Sobre o reflexo deste documento na escola, trazemos a fala de Luciane que foi direta: “A Base veio e ficou, Letra, número e se vira. E novamente ninguém me perguntou o que eu achava que deveria ser feito para alfabetizar meus alunos, ninguém quis saber o que eu pensava ser necessário para que meus alunos aprendessem a ler o mundo. O que anunciam como equidade vem fantasiado de padrão.” A fala evidencia como a padronização, apresentada como equidade, converte-se na prática em responsabilização individual, deslocando a culpa do plano estrutural para a docente. A promessa de universalizar aprendizagens se torna cobrança punitiva, reforçando hierarquias em vez de reduzi-las.

No rastro da BNCC, o Programa Mais Alfabetização, lançado em 2017, não passa ileso de nossas memórias, apreciações e críticas. Ele nasceu como promessa de amparo, mas muitas vezes caminhou como sombra breve. Trouxe a figura do assistente de alfabetização, como se mais braços pudessem, sozinhos, corrigir feridas estruturais. Em sua pressa de resultados, pouco ouviu o tempo da escola, o saber das professoras, o ritmo singular de cada infância. Foi gesto de Estado que quis remediar, mas não ousou transformar: tratou a alfabetização como déficit, e não como direito vivo. Assim, ficou suspenso entre a intenção de semear e a contradição de plantar em solo marcado por desigualdades históricas.

Reduziu-se a autoformações online, registros em sites e materiais impostos, enquanto estagiários prometidos, jamais chegavam. Renata, sabiamente resumiu em língua portuguesa a proposta: “Era do pior tipo para inglês ver. A gente fingia que fazia, eles fingiam que servia.”

Em 2019, sob o avanço conservador, do neofascismo político mundial e brasileiro foi promulgada por decreto a Política Nacional de Alfabetização, apoiada em instrução fônica e literacia familiar, fecundada em modelos estrangeiros. Brindaram as “evidências”, mas sem diálogo com a realidade de nossas escolas básicas periferizadas. Foi nesse momento que Lidianne se insurgiu: “Quando é que sonhar vai ser componente curricular?” A pergunta desloca toda a discussão e nos remete à lembrança de Libâneo: “O fracasso escolar precisa ser derrotado.” Mas, afinal, que fracasso é esse, se

seguimos em luta?

As memórias das professoras também registram a passagem de diferentes programas de formação e políticas públicas. Do PROFA ao Pró-Letramento, do PNAIC à BNCC e à PNA de 2019, as narrativas mostram como cada iniciativa trouxe, de um lado, promessas de inovação, e de outro, imposições e silenciamentos.

O encadeamento dessas experiências, lidas pela lente das narrativas alfadocentes, evidencia uma matriz recorrente: a padronização como promessa de equidade, a responsabilização individual como custo oculto, a aceleração dos tempos escolares em nome de metas e a invisibilização das artesanias pedagógicas, que são justamente aquilo que impede a escola de se reduzir a um protocolo. Frente a isso, emergem contramovimentos: cartas e atas como contra arquivos, planejamento partilhado, avaliação diagnóstica como bússola, currículos vivos que se escrevem entre cadernos, bilhetes e rodas de conversa.

Escrever sobre essas memórias é ato político. Como lembra Kilomba (2019), quando escrevemos deixamos de ser “outros” e nos tornamos sujeitos. Escrever, portanto, é um gesto contracolonial, uma insurgência contra a naturalização do silenciamento. É também uma prática de liberdade, como ressalta Deleuze (1992), para quem a afirmação de conceitos é sempre crítica, política e libertária. Nesse sentido, recorremos a Oliveira (2007, p. 49), que aponta:

A necessária vigilância aos preconceitos e às buscas práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola, tecido ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas, na medida em que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas saberes/fazeres/valores e emoções contra-hegemônicas.

Se precisamos afirmar um conceito de alfabetização, que seja o que nos ensinou Paulo Freire (1985; 2014, p. 145):

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial - coisas mortas ou semimortas -, mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.

E se precisamos de provas vivas desse conceito, basta lembrar de Adelair, professora que fez da avaliação diagnóstica bússola, que acolheu o bilhete de um aluno pedindo promoção, e que defendeu, até o fim, o direito de usar a língua como instrumento de vida, ainda que não se privilegiasse de uma revisão esperada a um aluno concluinte da educação básica. Bryam, foi promovido a cursar o sexto ano, seguiu seus estudos e provou que alfabetização é direito exercido e não apenas número em relatório.

Recordamos, nesse sentido, a experiência de Valéria, que aprendeu a ler no mercado com a mãe e, mais tarde, recriou esse aprendizado ao propor a atividade do “ônibus”, em que cada criança precisava decifrar a placa para poder entrar na fila. A alfabetização, para ela, enraizada em sua trajetória e assumida como compromisso pedagógico, nascia como brincadeira, destinada a despertar o desejo de

interpretar códigos. Lidas em chave analítica, essas práticas evidenciam a alfabetização como experiência social situada, em que o diagnóstico formativo e a autoria das crianças reorganizam a noção de desempenho e devolvem à escola o direito ao seu próprio tempo. “No ‘ônibus’, a criança só entrava se ‘lia’ a placa”. Esse gesto lúdico demonstra como professoras reinventam o tempo da infância no processo de alfabetização e, em lugar da aceleração imposta pelas metas oficiais, reinscrevem o ato de alfabetizar como prática inventiva que respeita ritmos, amplia horizontes e reafirma a potência da experiência.

Para sustentar a coerência entre a ética da escuta e a forma de pesquisar, narramos o percurso metodológico como quem desenha um mapa vivo de encontros. O estudo, de natureza qualitativa, (auto)biográfica e narrativa, foi tecido junto a cerca de dez professoras alfabetizadoras da rede pública municipal da Baixada Fluminense, todas com pelo menos uma década de experiência em classes de alfabetização. A seleção das participantes combinou o convite aberto com vínculos já cultivados em diferentes contextos pelos autores, em uma intencionalidade de costurar diversidade: trajetórias múltiplas, distintos bairros e periferias, tempos variados de carreira, compondo assim uma trama que representasse os anos iniciais do ensino fundamental.

O acervo aqui tecido configurou-se em quatro camadas entrelaçadas: registros memorialísticos emergidos das rodas de conversa; cartas pedagógicas trocadas entre pares; atas escolares e documentos de conselhos de classe; e notas e diários de campo do pesquisador. No acervo, formou-se um arquivo vivo de experiências, composto por cerca de 25 a 30 horas de conversações gravadas e integralmente transcritas, 10 cartas memoriais, 22 páginas de livros ata de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, além de bilhetes e cadernos compartilhados, fragmentos de vida que se tornaram matéria-prima da investigação.

A análise seguiu três movimentos que se dobram e desdobram como gestos complementares. Primeiro, a leitura flutuante e a codificação aberta, onde emergiram unidades de sentido relacionadas às políticas, às artesanias pedagógicas, à autoria e à avaliação. Depois, a organização desses códigos em eixos interpretativos que revelaram tensões e invenções: padronização e responsabilização; agência e cartografias; temporalidades da escola; currículos vivos. Por fim, a elaboração de sínteses interpretativas, devolvidas às participantes em encontros de validação dialogada, cuidando para que a interpretação fosse gesto compartilhado, e as conclusões, coassinadas pelo coletivo.

Nesse processo, a triangulação cruzou falas de rodas, cartas e atas, enquanto a saturação foi acompanhada por meios analíticos, registros dos deslocamentos de pesquisadores professores alfabetizadores, que faziam questão de, pela pesquisa, também serem afetados. Assim, o percurso metodológico tornou-se travessia ética e estética, no qual escutar, escrever e analisar confundiram-se em exercício de coautoria e de reinvenção de sentidos.

Em respeito aos princípios éticos e à LGPD, achamos importante frisar que os nomes aqui escritos são pseudônimos e as escolas estão desidentificadas, deixando apenas a territorialidade

geográfica ampla marcada. Houve consentimento livre e esclarecido, com explicitação de objetivos, riscos e benefícios, garantia de desistência a qualquer tempo e negociação de devolutivas formativas.

O cuidado ético não se restringiu ao formulário: pautou decisões sobre o que publicar e como publicar, visando impedir a reexposição de feridas e a circulação de estigmas. Esse pacto ético e epistêmico de escuta, reciprocidade, coautoria e devolutivas dá materialidade à promessa de uma pesquisa com e não sobre professoras alfabetizadoras e suas itinerâncias de ação e formação.

No plano interpretativo, as narrativas permitem delinear uma história de longa duração da alfabetização como campo de disputas. Do PROFA, em que a entrada do texto na escola se confrontou com a sílaba sedimentada, ao Pró-Letramento, em que a logística da formação recaiu sobre ombros já sobrecarregados, as professoras experimentaram a face bifronte das políticas: o anúncio do possível e a cobrança do impossível. O PNAIC traduziu-se para muitas em contrato assimétrico, onde a ideia de pacto soou como renúncia à autoria; a BNCC, apresentada como consenso, operou no cotidiano como prescrição; e a PNA/2019, sob o léxico das evidências, reinstaurou o paradigma de que aprender a ler é decodificar, deslocando para a família a tarefa que a escola, como direito, não pode terceirizar.

Em contrapartida, do chão da escola faz-se ver outro desenho possível. Cartas e atas converteram-se em dispositivos de memória e decisão; a avaliação diagnóstica passou a reposicionar o erro como indício de caminhos; o tempo lento da alfabetização foi defendido como condição de equidade; e o sonho, reivindicado como parte do currículo, pois sem imaginar futuros não há alfabetização como prática de liberdade. Essa passagem evidencia como documentos ordinários da escola se transfiguram em contra-arquivos, registros de memória e resistência que reafirmam a autoria docente. Assim, esses escritos se tornam currículo vivo: orientam escolhas coletivas, instauram espaços de invenção e tensionam as prescrições externas.

Este texto nasce também como resposta ao desafio de transformar testemunhos em evidência analítica. Cada fala, quando reconectada aos eixos, devolve-nos uma tese: a padronização não é neutra, ela redistribui responsabilidades; a responsabilização individual silencia condições materiais; a aceleração dos tempos de ensino converte diagnósticos em punições; e as artesanias pedagógicas como pequenas invenções, estratégias situadas, jogos de linguagem são tecnologias sociais que fazem a escola não colapsar.

Este texto nasce também como resposta ao desafio de transformar testemunhos em evidência analítica. Cada fala, quando reconectada aos eixos, devolve-nos uma tese: a padronização não é neutra, ela redistribui responsabilidades; a responsabilização individual silencia condições materiais; a aceleração dos tempos de ensino converte diagnósticos em punições; e as artesanias pedagógicas, pequenas invenções, estratégias situadas, jogos de linguagem são tecnologias sociais que impedem a escola de colapsar. Ao tornarem visível o que a rotina tende a ocultar, essas artesanias revelam que o cotidiano escolar não é resto, mas território de criação; nele, professoras e crianças tecem cartografias de resistência, inventam brechas e sustentam o sonho como parte inseparável do ato de alfabetizar.

Reafirmamos, então, que as narrativas *alfadocentes* revelam um duplo movimento: de um lado, o enfrentamento às políticas padronizadoras que desconsideram a realidade da escola pública; de outro, a invenção cotidiana de artesanias pedagógicas que transformam ausência em presença e incerteza em possibilidade. Tais narrativas configuram-se como práticas contracoloniais (Bispo, 2015) de produção de conhecimento, articulando memória, resistência e autoria, e oferecem um programa mínimo para políticas públicas: formação continuada com devolutivas e coautoria; avaliação diagnóstica como direito; financiamento de arquivos vivos de escola; garantia de tempo pedagógico expandido na alfabetização; e participação docente na governança dos programas.

Essas histórias revelam que nossa alfabetização, num recorte em aderência a essa subjetividade, não se mede apenas em decodificação, mas em uso vivo da linguagem, em função social, em direito de existir. Somos, na Baixada Fluminense, *alfadocentes* que praticam uma artesanaria pedagógica, tecendo com os fios que temos, entre precariedades e potências. E nessa artesanaria está a força de nossas lutas: escutar professores e famílias, garantir condições concretas de trabalho, transformar avaliações em diagnósticos de rota, construir formação continuada enraizada na prática e, sobretudo, reconhecer o direito de sonhar como eixo curricular.

Porque as políticas passam, mas as crianças seguem e continuam a chegar, ano após anos. Quando a política não nos escuta, nossas cartas, atas, bilhetes e memórias se tornam lei íntima da escola que resiste. Escrevemos para existir, escrevemos para nos multiplicar, escrevemos para alfabetizar como liberdade em ato.

Reticências.... Já que seguimos na caminhada

Escrevemos cientificamente um pouco de nossas trajetórias e artesanias *alfadocentes*. Elas experienciam a alfabetização como gesto de identidade e resistência, afastando-se das amarras padronizadas que tentam aprisionar a escola ao silêncio das cartilhas oficiais. Como pesquisadores e educadores, afinamos nossos sentidos para escutar o que resiste e insiste: as vozes múltiplas que ecoam nas salas de aula, o rumor dos cadernos riscados, o riso das crianças, os silêncios que também ensinam.

É nesse chão que cultivamos saberes em diálogo e ação, reinaugurando, todos os dias, uma escola que se refaz: tentando, errando, insistindo, resistindo e neste giro (re)existindo. E nesse movimento, também escrevemos sobre essa episteme responsiva autoral. Escrevemos coletivamente nossa história, convertendo ausências em presenças, incertezas em possibilidades.

Seguimos porque a educação que sonhamos não cabe em decretos nem em manuais: ela não se encerra, não se deixa domesticar. Ao contrário, reinventa-se, refloresce, atravessa rachaduras e mantém viva a esperança de uma escola democrática e insurgente. Reafirmamos, assim, a centralidade desse trabalho, inspirados em Sussekind (2012, p. 07):

Acreditamos que, fazendo pesquisa com os professores, nas e com as escolas, temos alguma, mesmo que mínima, possibilidade de superar o Ego Cartesiano e as

dicotomias do paradigma científico, que causam invisibilização e cegueira, nublando as práticas de emancipação social.

Ao vislumbrar os lampejos dessa edificação, consolidamos aqui uma epistemologia do cotidiano, em que as artesanias *alfadocentes* não apenas revelam o caráter criativo e autoral dos nossos saberes e fazeres, enquanto *praticantespensantes* (Oliveira, 2012), mas também reafirmam a escola como *espaçotempo* (Alves e Oliveira 2014) de invenção e criação. Essa postura constitui uma contracorrente vigorosa aos silenciamentos impostos pelos programas de formação continuada modelados de cima para baixo, assim como pela Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019 pelo Decreto nº 9.765.

Como nos lembra Gomes (2017), fazemos este trabalho de pesquisa científica transformando ausência em presença e ao mesmo tempo também produzindo uma Sociologia das Ausências aliada a uma Sociologia das Emergências: substituímos o vazio de um futuro incerto por futuros de possibilidades plurais, tecidos por nossas mãos, nossos cadernos e nossas vozes.

Diante de tudo o que foi tecido ao longo deste estudo, reafirmamos suas contribuições como sementes que germinam em diferentes direções. Em primeiro lugar, a proposição das narrativas alfadocentes como categoria epistêmica própria da alfabetização, distinta das narrativas docentes genéricas, abre um campo original de investigação e de reconhecimento da autoria das professoras alfabetizadoras. Em segundo, a consolidação de um protocolo metodológico de escuta, reciprocidade e devolutivas marca uma prática de pesquisa que se ancora numa ética contracolonial, recusando extrativismos e afirmando a produção coletiva de conhecimento. Em terceiro, a formulação de implicações concretas para políticas e formações recoloca a autoria docente não como adorno retórico, mas como princípio estruturante do desenho, da implementação e da avaliação das práticas educativas.

Ao ancorarmos nossas análises na materialidade das memórias, cartas, atas e conversas, produzimos não apenas um registro, mas uma convocatória: que outros professores-pesquisadores se reconheçam também como autores, capazes de questionar e de escrever suas próprias experiências. Trata-se de pensar e analisar, com rigor e sensibilidade, as políticas educacionais comprometidas com a justiça social e com a valorização dos sujeitos da escola. Trata-se de ter a coragem de começar, quantas vezes for preciso, porque, como aprendemos nos cotidianos da alfabetização, qualquer tempo é tempo de começar.

É deste lugar entre fissuras e recomeços, entre ruínas e germinações, que afirmamos: alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever. Alfabetizar é semear dignidade, é convocar sonhos, é anunciar que outro mundo, mais justo, plural e solidário, não apenas é possível, mas já começa a ser tecido nos gestos cotidianos da escola.

Referências:

ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. de. Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1097-1111, set./dez. 2004.

- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.
- BARONI, P.; CONCEIÇÃO, D. G. Reencantamento do mundo: criações curriculares enquanto novidades utópicas. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-8, maio/ago. 2023.
- BARONI, P.; SANTOS, R. B. P. Dignidade e cidadania tecidas no “nós compartilhado”: aprendizagens com mulheres pretas. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 48-60, 2023.
- BISPO, A. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.
- BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, 12 abr. 2019.
- CRUZ, E. D; PASSEGGI, M. da C. Experiências da escola: além dos limites da cegueira. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal: EDUFRRN, 2018. p. 337-356.
- DELEUZE, G. Conversações (1972-1990). Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FELISBERTO, F. Escrivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 163-170.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JESUS, C. M. de. Meu sonho é escrever...: contos inéditos e outros contos escritos. Organização Raffaella Fernandez. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.
- KILOMBA, G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARROSA, J. Pedagogia (improvável) da diferença: notas sobre educação a partir de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 42-72, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 33-54.
- OLIVEIRA, R. L.; PEREIRA, T. V. O espaço-tempo escolar e o jogo das diferenças. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS, 8., 2015, Rio de Janeiro. Anais.... Rio de Janeiro: Movimentos Sociais e Educação, 2015. v. 1. p. 1-12.
- SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-23, ago. 2012.